

Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire

Rollande Deslandes et Richard Bertrand

Volume 30, numéro 2, 2004

Le langage dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/012675ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/012675ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411–433. <https://doi.org/10.7202/012675ar>

Résumé de l'article

Cette étude vise à vérifier le premier niveau du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) sur le processus de participation parentale. Les auteurs postulent que les parents décident de participer au suivi scolaire de l'enfant en fonction de la compréhension qu'ils ont de leur rôle parental, de leur sentiment de compétence et des invitations à participer de la part des enseignants. L'échantillon est composé de 1 227 parents d'élèves de la 1^{re} à la 6^e année du primaire et fréquentant sept écoles primaires de la région de la Mauricie Centre-du-Québec. Les analyses ont permis d'identifier deux modèles de la participation parentale, à domicile et à l'école. Quelles que soient les caractéristiques individuelles et familiales, le sentiment de compétence parentale relié à l'impact des efforts du parent sur les résultats scolaires et les apprentissages de l'enfant constitue le meilleur prédicteur de la participation parentale à domicile. La participation parentale à l'école est prédite principalement par la variable correspondant aux invitations à participer de la part des enseignants, suivie par la compréhension du rôle parental.

Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire

Rolande Deslandes
Professeure

Université du Québec à Trois-Rivières

Richard Bertrand
Professeur

Université Laval

Résumé – Cette étude vise à vérifier le premier niveau du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) sur le processus de participation parentale. Les auteurs postulent que les parents décident de participer au suivi scolaire de l'enfant en fonction de la compréhension qu'ils ont de leur rôle parental, de leur sentiment de compétence et des invitations à participer de la part des enseignants. L'échantillon est composé de 1 227 parents d'élèves de la 1^{re} à la 6^e année du primaire et fréquentant sept écoles primaires de la région de la Mauricie Centre-du-Québec. Les analyses ont permis d'identifier deux modèles de la participation parentale, à domicile et à l'école. Quelles que soient les caractéristiques individuelles et familiales, le sentiment de compétence parentale relié à l'impact des efforts du parent sur les résultats scolaires et les apprentissages de l'enfant constitue le meilleur prédicteur de la participation parentale à domicile. La participation parentale à l'école est prédite principalement par la variable correspondant aux invitations à participer de la part des enseignants, suivie par la compréhension du rôle parental.

Introduction

La collaboration famille-école retient de plus en plus l'attention des chercheurs et récemment, des politiciens, comme moyen susceptible de contrer le décrochage scolaire (CFE, 2000; Deslandes, 2001; Henderson et Mapp, 2002; Jordan, Orozco et Averett, 2001; Gouvernement du Québec, 2002). Une plus grande collaboration famille-école résulte entre autres à un niveau plus élevé de participation de la part des parents. La participation parentale au suivi scolaire correspond à une pratique parentale qui vise la réussite éducative, cette dernière représentant un objectif de socialisation (Deslandes, 2001). La participation parentale est donc une des composantes du rôle parental (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Nombreuses

sont les études à mettre en évidence les liens positifs entre certains modes de participation parentale (par exemple, soutien affectif sous forme d'encouragements, de compliments et de discussion, aide dans les devoirs, participation à l'école comme audience, etc.) et les résultats scolaires, les apprentissages, les comportements appropriés en classe, le temps consacré aux devoirs, les aspirations scolaires, et puis le développement et l'ajustement de l'enfant et de l'adolescent (Deslandes, 1996, 2001; Deslandes et Jacques, 2003; Grolnick, Gurland, DeCoursey et Jacob, 2002; Henderson et Mapp, 2002; Jordan *et al.*, 2001).

Des chercheurs qui s'intéressent aux sources d'influence sur le niveau de participation parentale se sont d'abord attardés à l'étude des caractéristiques familiales. Par exemple, il ressort que les familles traditionnelles et plus scolarisées participent davantage au suivi scolaire que les familles monoparentales et peu scolarisées (Baker et Stevenson, 1986; Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000; Dornbusch et Ritter, 1992; Grolnick et Slowiaczek, 1994). Les parents ayant peu d'enfants participent plus au suivi à domicile, mais la taille de la famille ne semble pas affecter leur participation à l'école (Dauber et Epstein, 1993). Les mères qui travaillent à l'extérieur s'engagent moins à l'école, mais leur participation à domicile n'est pas pour autant diminuée (Eccles et Harold, 1996; Dauber et Epstein, 1993). D'autres ont examiné les caractéristiques des enfants et des adolescents comme sources d'influence au sujet de la participation parentale. Les études montrent que les mères communiquent davantage avec les enseignants lorsque l'élève est de sexe masculin (Deslandes, 2001). Les parents ont tendance à aider davantage un enfant qui a, pour la première fois, des difficultés scolaires (Eccles et Harold, 1996). Par contre, ils diminuent leur engagement à mesure que l'enfant passe d'une année scolaire à l'autre (Deslandes et Bertrand, 2001).

Un autre groupe a regardé les perceptions, les croyances et les attentes des différents acteurs scolaires à l'égard des uns et des autres. Ainsi, plusieurs enseignants croient que les parents ne veulent pas participer plus qu'ils le font présentement. Des parents trouvent que les enseignants les blâment pour les difficultés de leur enfant; ils se sentent comme des intrus à l'école (Connors et Epstein, 1994; Deslandes, 2001). Par ailleurs, les enseignants expriment leurs attentes à l'égard des parents surtout en termes de supervision des devoirs et de responsabilisation alors que les parents parlent, entre autres, de la disponibilité des enseignants et de la nécessité d'apporter la rétroaction aux élèves à la suite des travaux scolaires réalisés à la maison (Deslandes et Morin, 2002). Or, il semble qu'une convergence dans les perceptions, les croyances et les attentes des parents et des enseignants à l'égard des uns et des autres favorise des relations école-famille harmonieuses et contribue au développement d'une vision commune de la réussite scolaire (Deslandes et Bertrand, 2001).

Finalement, plus récemment, des auteurs ont étudié les sources d'influence sur la participation parentale sous l'angle de variables psychologiques, telles le sentiment de compétence des parents, la compréhension qu'ils ont de leur rôle parental et les invitations à participer de la part des enseignants (Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997). Privilégiant ce dernier angle, nos propos dans l'article actuel ont pour but d'étudier les raisons qui motivent les parents à décider ou non de participer au suivi scolaire de leur enfant. Qu'est-ce qui motive les parents à s'impliquer? Voilà ce à quoi nous avons tenté de répondre dans la présente étude¹. Dans un premier temps, nous traiterons du cadre théorique. Nous aborderons par la suite la méthodologie utilisée, et les principaux résultats de recherche suivis par la discussion.

Cadre théorique

Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) ont développé un modèle théorique du processus de la participation parentale axé en partie sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986) et sur des résultats d'études en éducation, psychologie et sociologie (Baker et Stevenson, 1986; Bandura, 1986; Chavkin et Williams, 1993; Epstein, 1986, 2001; Lareau, 1987; Scott-Jones, 1987). Le modèle examine le processus de participation parentale à partir de la prise de décision de participer (figure 1). Selon les arguments du modèle qui se lit de bas en haut, les parents participent parce qu'ils ont développé une compréhension de leur rôle parental qui inclut la collaboration, parce qu'ils ont un sentiment de compétence positif pour aider leur jeune à réussir et parce qu'ils perçoivent les invitations à participer de la part de leur enfant et de l'école de leur enfant. Le modèle suggère qu'une fois que les parents décident de participer, ils choisissent des activités précises en fonction de la perception de leurs propres habiletés, intérêts et capacités, de leurs autres responsabilités demandant du temps et de l'énergie, et de leur expérience relative à des invitations de participation parentale spécifiques provenant des jeunes, des enseignants et de l'école. Le modèle soutient que la participation parentale influence les résultats de l'enfant par trois mécanismes, modelage, renforcement et enseignement (instruction) qui, à leur tour, sont médiatisés par la pertinence développementale des stratégies des parents et la congruence entre les actions des parents et les attentes de l'école. Le processus de participation parentale trouve son dénouement dans son influence sur les résultats de l'enfant, notamment ses connaissances, ses habiletés et son sentiment de compétence pour réussir à l'école (Deslandes, 1999). Pour les fins de la présente étude, nous nous limiterons au premier niveau du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997).

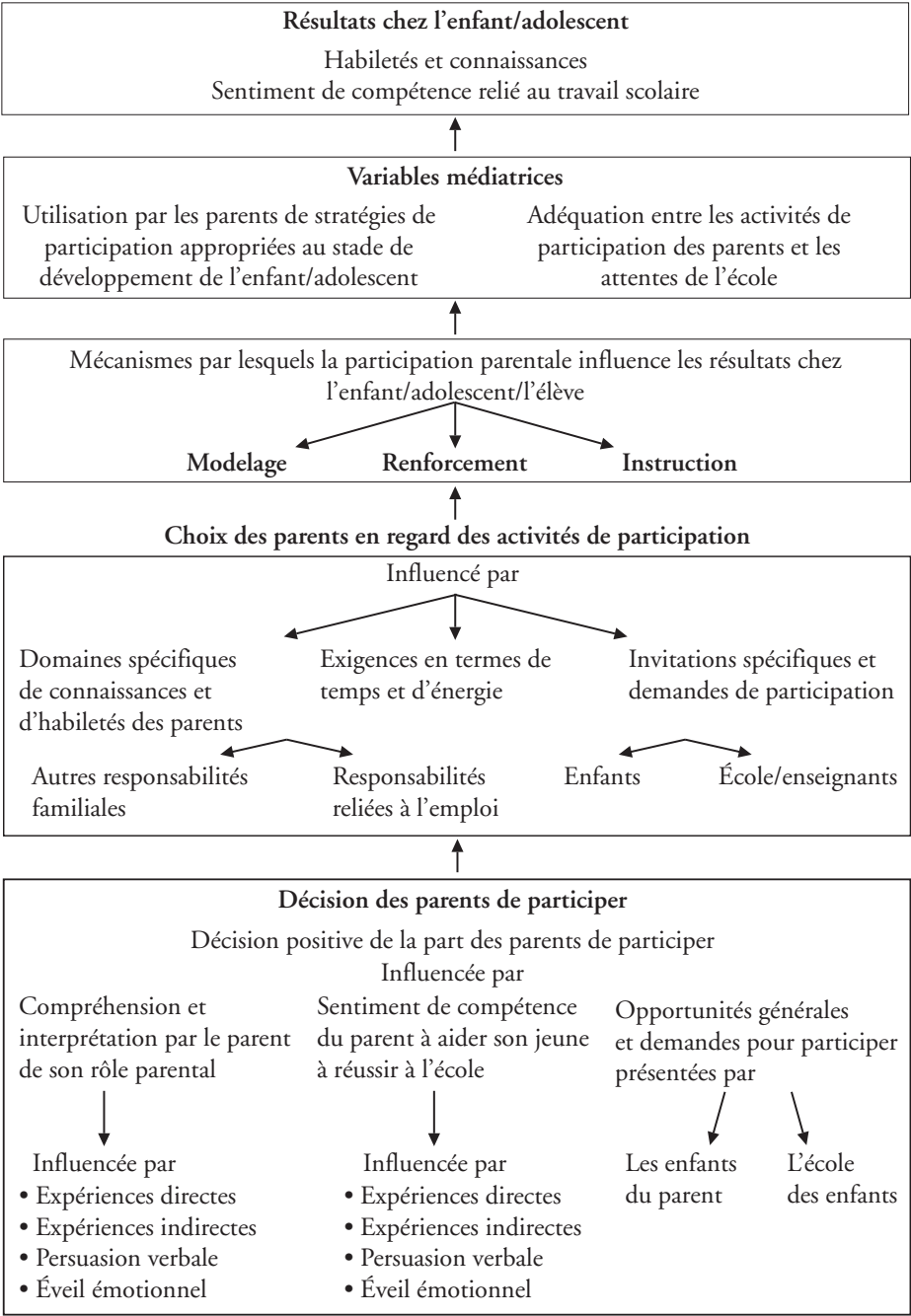


Figure 1 – Modèle du processus de participation parentale

Participation parentale

La participation parentale réfère à un ensemble de comportements qui comprend par exemple, la préparation de l'enfant pour l'école et l'accueil à son retour, la supervision, le suivi et l'engagement actif dans les travaux scolaires, la contribution à la motivation de l'enfant, les interactions avec l'école, le bénévolat à l'école et la participation à des comités de parents, des réunions et assemblées générales (Deslandes, 2003). Les deux modes de participation parentale, c'est-à-dire, la participation à domicile et à l'école, sont importants pour prévenir le décrochage scolaire (Deslandes, 2004). Cependant, lorsque l'objectif est l'amélioration des résultats scolaires, des chercheurs signalent qu'il faut miser davantage sur la participation des parents à domicile (Catsambis, 1998 ; Deslandes, 1996 ; Ho Sui-Chu et Willms, 1996).

Compréhension du rôle parental

Selon Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997), les parents sont davantage susceptibles de s'engager dans l'éducation de leur enfant s'ils perçoivent cette participation comme une de leurs responsabilités comme parents, c'est-à-dire comme partie intégrante de leur rôle parental. La compréhension du rôle parental est importante car elle détermine le type d'activités que le parent considérera comme étant nécessaires pour l'éducation de l'enfant. Elle varie beaucoup d'un parent à l'autre. Pour certains, il est plutôt important de gérer le quotidien. D'autres croient qu'il revient entièrement à l'école et aux enseignants de prendre en charge la scolarisation de l'enfant. D'autres se perçoivent comme des partenaires égaux des enseignants. Comment cette compréhension du rôle parental se développe-t-elle ? Elle se construit à partir des croyances des parents sur le développement et l'éducation de l'enfant (Darling et Steinberg, 1993) et des croyances sur les rôles de soutien qui sont appropriés à domicile et à l'école. Elle est aussi influencée par les groupes auxquels les parents appartiennent (famille, école, lieu de travail) (Biddle, 1986). À titre d'exemple, si l'école s'attend à peu d'implication parentale, les parents auront moins tendance à participer (Epstein et Dauber, 1991).

Sentiment de compétence des parents à aider leur enfant à réussir à l'école

Ce construit se fonde à la fois sur la théorie sociocognitive de Bandura (1986, 1997) et sur les travaux de Hoover-Dempsey et ses collègues liés à l'autoefficacité des enseignants (Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1987). D'après ces auteurs, les individus ont tendance à s'engager dans certaines activités s'ils croient qu'ils réussiront. Appliquée à la participation parentale, une telle affirmation signifie que les parents décident de s'engager s'ils croient avoir les habiletés et les connaissances

requis pour aider leur enfant, l'assister ou lui enseigner ou encore pouvoir trouver des ressources additionnelles si nécessaire. Ces parents croient que leurs interventions contribueront à accroître les apprentissages et les résultats scolaires de leur enfant.

Invitations à participer de la part des enfants et des enseignants

Des recherches ont montré que les invitations à participer de la part de l'enfant émergent de quatre sources principales : la performance scolaire de l'enfant, son degré de difficulté dans le travail scolaire quotidien, son besoin d'autonomie et la valeur qu'il accorde à l'aide parentale. Le degré de participation parentale semble varier en fonction du rendement de l'enfant, avec une augmentation accrue de la participation parentale quand le rendement est faible suivie d'une diminution ou d'un niveau de maintenance lorsque le rendement s'améliore (Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995). Les difficultés rencontrées par l'enfant dans les travaux scolaires et l'aide recherchée par l'enfant lors de situations d'apprentissage nouvelles incitent également les parents à s'engager auprès de l'enfant. Le besoin d'autonomie et d'indépendance de l'enfant crée de l'ambivalence chez les parents (Deslandes, 2002). Il est plausible que ce besoin atténue la volonté des parents de s'engager auprès de l'enfant. Finalement, l'enfant ayant un tempérament facile et qui apprécie l'aide des parents favorisera davantage l'engagement de ces derniers (Grolnick, Benjet, Kurowski et Apostoleris, 1997).

Selon Epstein (2001), les parents s'engagent plus lorsqu'ils perçoivent, de la part des enseignants, que leur participation est à la fois désirée et nécessaire pour soutenir les jeunes comme apprenants (Simon, 2000). Cette perception influence les croyances des parents sur les attentes de l'école en regard de leur participation. Les parents sont en faveur de contacts significatifs avec les enseignants qui se traduisent habituellement par des échanges relatifs à l'enfant et son travail scolaire (Christenson et Sheridan, 2001 ; Deslandes et Jacques, 2004). Cependant, c'est aux enseignants et à l'école que revient la responsabilité d'organiser des activités de collaboration qui visent à atteindre toutes les familles. Lorsque des programmes d'activités à volets multiples sont mis en œuvre, les parents s'engagent davantage (Dauber et Epstein, 1993 ; Henderson et Mapp, 2002).

Résultats de recherche

Selon les premiers travaux effectués dans le cadre de l'élaboration de leur modèle, Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) suggèrent que la compréhension du rôle parental constitue le meilleur prédicteur de la participation parentale,

suivi par le sentiment de compétence et les invitations des enseignants. Autrement dit, si le parent ne croit pas qu'il devrait participer au suivi scolaire de son enfant, son sentiment de compétence et les invitations à participer sont insuffisantes pour prédire sa participation. Son sentiment de compétence apparaît également important dans la décision de participer. En outre, la croyance qu'il est capable d'aider son enfant augmente le pouvoir de la compréhension de son rôle à le rendre capable de prendre une décision positive. La plus faible probabilité de participer se produira quand la compréhension du rôle parental est peu élevée, c'est-à-dire quand le parent ne croit pas qu'il devrait participer, lorsque son sentiment de compétence est également faible.

Une première étude tentant de confirmer le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) a été effectuée par Reed et ses collègues (2000). Ils ont administré des questionnaires à 250 parents d'élèves de la maternelle à la sixième année fréquentant deux écoles publiques américaines. Aucune mesure de contrôle n'a été intégrée au modèle et une seule mesure globale de la participation parentale a été utilisée. Les résultats confirment le rôle prédicteur de la compréhension du rôle parental, du sentiment de compétence et des invitations des enseignants à participer, le modèle global expliquant près du tiers de la variance dans le niveau de participation parentale. Les données suggèrent que la compréhension du rôle parental agit à titre de mécanisme par lequel le sentiment de compétence influence la participation parentale.

Une deuxième étude a aussi été menée à l'aide de questionnaires remplis par 195 mères d'élèves de la première à la cinquième année du primaire fréquentant deux écoles primaires américaines. Aux mesures de la compréhension du rôle parental et du sentiment de compétence des parents s'ajoutent des mesures de la perception des attentes des autres parents et du réseau social des parents ainsi que deux mesures de la participation parentale, l'une correspondant à l'engagement des parents à domicile et l'autre, à l'école (Sheldon, 2002). Les résultats mettent en évidence le rôle prédicteur de la compréhension du rôle parental à l'égard de la participation parentale à domicile et à l'école et l'absence de tout pouvoir prédicteur de la part du sentiment de compétence parentale. Toutefois, lorsque le sentiment de compétence des parents est introduit dans les analyses de régression sans la compréhension du rôle parental, il contribue alors à la prédiction de la participation des parents à domicile, mais pas à la participation à l'école. Sheldon (*Ibid.*) suggère que la motivation des parents à participer à domicile peut être différente de celle qui les amène à participer à l'école.

En bref, les deux études recensées confirment l'importance de la compréhension du rôle parental dans la prédiction de la participation parentale. L'étude de Reed et ses collaborateurs (2000) souligne le pouvoir prédicteur des invitations

à participer de la part des enseignants à l'égard de la participation parentale. L'étude de Sheldon (2002) est la seule à traiter de la participation parentale séparément selon qu'il est question de la participation à domicile ou de la participation à l'école. Aucune de ces études n'a considéré l'apport des variables psychologiques à la prédiction de la participation parentale tout en contrôlant les caractéristiques individuelles et familiales de l'enfant. Or, il est justifié de considérer, par exemple, que la structure familiale et la scolarité de la mère ainsi que l'année scolaire de l'enfant puissent influencer sur le niveau de participation parentale à domicile et/ou à l'école (Deslandes, 2003).

Dans le cadre de l'étude actuelle, nous examinons l'importance de trois variables psychologiques, la compréhension du rôle parental, le sentiment de compétence parentale et la perception des invitations à participer de la part des enseignants, dans la prédiction de la participation parentale, à domicile et à l'école. Nous avons choisi de ne pas prendre en compte les invitations à participer de la part de l'enfant; car ce construit apparaît plus spécifiquement relié à la participation parentale dans les travaux scolaires à domicile (Hoover-Dempsey Battiatto, Walker, Reed, DeJong et Jones, 2001).

Méthode

Participants

L'échantillon comprend 1 227 répondants dont 84 % sont des mères et 12 %, des pères. Les participants proviennent de sept écoles primaires de la région de la Mauricie Centre-du-Québec. Près de 69 % des répondants proviennent de familles traditionnelles et 31 % de familles non traditionnelles. Environ 3 % des répondants ont une scolarité de niveau primaire alors que 47 % ont complété des études secondaires ou professionnelles au secondaire, 28 %, des études collégiales et 22 %, universitaires. Presque 68 % des répondants travaillent à l'extérieur du domicile alors que 31 % ne travaillent pas à l'extérieur. Un peu moins de la moitié de l'échantillon se compose des parents de filles (49 %), tandis que 51 % sont des mères ou des pères de garçons. L'ordre d'enseignement est représenté de la façon suivante: 1^{re} année: 17,1 % des répondants; 2^e année: 15,5 %; 3^e année: 20,7 %; 4^e année: 16,5 %; 5^e année: 16,8 %; 6^e année: 13,4 %. Nous avons choisi d'ignorer la maternelle, car plusieurs des mesures ne s'appliquaient pas à l'éducation préscolaire. À titre d'illustration, des énoncés tels « Je vérifie les devoirs de mon enfant. » ou encore « L'enseignant m'a demandé de pratiquer avec mon enfant l'orthographe, les mathématiques ou toute autre matière avant un test. » n'étaient pas pertinents pour la maternelle.

Mesures

– Caractéristiques individuelles de l'enfant

Le parent devait indiquer l'âge, le sexe et l'ordre d'enseignement de l'enfant pour lequel il répondait au questionnaire.

– Caractéristiques sociodémographiques

- a) Sclolarité du répondant – Le parent indiquait le plus haut niveau d'études complété: 1) études primaires, 2) études secondaires, 3) études professionnelles au secondaire, 4) études collégiales, 5) études universitaires.
- b) Travail à l'extérieur – Le répondant devait dire s'il travaillait à l'extérieur: 1) oui, 2) non.
- c) Nombre d'enfants dans la famille – Cette question était ouverte.
- d) Structure familiale – Le parent devait indiquer à quel type de famille il appartenait: 1) traditionnelle, 2) monoparentale, 3) reconstituée, 4) garde partagée. Puis, pour les fins d'analyses, les réponses ont été recodées selon qu'il s'agissait d'une famille: 1) traditionnelle ou 2) non traditionnelle.

Participation parentale au suivi scolaire

L'instrument utilisé est la traduction française du *Parent Reports of Parent Practices of Involvement* (Reed *et al.*, 2000) inspiré à son tour des questionnaires développés par Epstein et ses collègues (Epstein, 1986; Epstein, Salinas et Horsey, 1994). L'échelle globale comprend neuf items avec une consistance interne égale à 0,75. Une analyse factorielle², selon la méthode d'extraction *Principal Axis Factoring* interprétée notamment par le test des éboulis (*Scree Test*) a conduit à l'identification de deux facteurs expliquant 56 % de la variance. «Varimax» est la méthode de rotation que nous avons retenue. Le premier facteur, nommé «participation parentale à l'école», comporte cinq énoncés et explique 34 % de la variance (Cronbach=0,75; exemple d'item: «...communiquer avec l'enseignant si j'ai des questions au sujet du travail scolaire»). Le deuxième, «participation parentale à domicile», rend compte de 22 % de la variance et comprend quatre énoncés (Cronbach=0,78; exemple d'item: «...pratiquer l'orthographe, les mathématiques ou toute autre matière avec mon enfant, à domicile, avant le test»). Le parent doit indiquer le nombre de fois qu'il a réalisé les actions énumérées au cours de la présente année scolaire allant de jamais (1) à une fois ou plus par semaine (6).

Compréhension du rôle parental

Ce questionnaire intitulé *Parental Role Construction in Day-to-Day Education Scale* (Hoover-Dempsey et Jones, 1997; Reed *et al.*, 2000) comporte, dans sa version originale, trois sous-échelles: croyances par rapport à ses responsabilités parentales (9 items) croyances par rapport aux responsabilités de l'école (7 items) et croyances par rapport aux responsabilités du partenariat école-famille (9 items). Une analyse factorielle, selon la méthode d'extraction *Principal Axis Factoring* interprétée notamment par le test des éboulis (*Scree Test*) n'a identifié qu'un seul facteur, davantage axé sur le partenariat avec l'école. Il comprend six énoncés (Cronbach = 0,68; exemple d'item: «...c'est ma responsabilité de me tenir au courant de ce qui se passe à l'école»). L'échelle de type Likert comporte six niveaux variant de 1) fortement en désaccord à 6) fortement en accord.

Sentiment de compétence des parents à aider leur enfant à réussir à l'école

Cet instrument est une traduction de l'échelle du *Parent Efficacy for Helping Children Succeed in School* (Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1992). Une analyse factorielle, selon la méthode d'extraction *Principal axis factoring* interprétée notamment par le test des éboulis (*Scree Test*), a identifié deux facteurs qui rendent compte de 48 % de la variance. Le premier, nommé «influence du parent comparée aux autres sources d'influence,» est composé de sept items (Cronbach = 0,76; exemple d'item: «...une grande partie de la réussite d'un élève à l'école dépend du titulaire (enseignant responsable) de la classe, mon influence est limitée»). Le deuxième facteur, «impact des efforts du parent», comprend cinq items (Cronbach = 0,71; exemple d'item: «...l'aide que j'apporte fait une différence dans le rendement scolaire de mon enfant»). Pour chaque item, un choix entre six réponses graduées de 0 à 6 est offert au répondant.

Invitations à participer de la part des enseignants

Ce questionnaire provient du *Parent Perceptions of Teacher Invitations to Involvement* (Reed *et al.*, 2000) qui, à son tour, a été développé à partir des travaux d'Epstein et de ses collègues (Epstein, 1986; Epstein *et al.*, 1994). Il comporte une seule échelle à six items (Cronbach = 0,72; exemple d'item: «...l'enseignant m'a demandé de lire avec mon enfant»).

Procédures

Les instruments ont d'abord été traduits, puis présentés à trois parents. Les modifications suivantes ont été apportées. Dans les choix de réponses, «une fois par semestre» a été remplacé par «une fois par étape». Des exemples ont été apportés à la suite de certains énoncés: «...communiquer avec l'enseignant si j'ai des questions au sujet du travail scolaire (devoirs, activités en classe)»; «...échanger des notes (lettres, messages) avec l'enseignant de mon enfant». D'autres énoncés ont été précisés: «...aider mon enfant à étudier pour des tests ou des jeux-questionnaires en classe»; «Je vais chercher conseil auprès de l'enseignant de mon enfant.»; «Une grande partie de la réussite d'un élève à l'école dépend du titulaire (enseignant responsable) de la classe, mon influence est donc limitée.» Un énoncé a été modifié: «Les autres enfants influencent plus la motivation de mon enfant à réussir à l'école que moi.» est devenu «Les autres enfants ont une plus grande influence que moi sur la motivation de mon enfant.»

Une première étude de validation a été menée en décembre 2001 auprès de 295 parents d'élèves de première et deuxième année. Près de 396 envois ont été effectués et le taux de réponses est de 75 %. Après cette démarche, un énoncé a été modifié: «J'en fais mon affaire de me tenir au courant de ce qui se passe à l'école.» est devenu «C'est ma responsabilité de me tenir au courant de ce qui se passe à l'école.»

La deuxième étude a été effectuée en mai 2001. En tout, 2253 questionnaires ont été distribués avec un taux de réponses de 55 %. Seuls les questionnaires dûment complétés ont été conservés pour la présente étude. Chaque enseignant était responsable d'acheminer les questionnaires à domicile. Ceux-ci avaient d'abord été insérés dans des enveloppes afin d'assurer la confidentialité. L'envoi incluait une lettre expliquant le projet. Chaque classe recevait une somme symbolique de 1 \$ pour chaque questionnaire rempli et retourné. L'enseignant, pour sa part, recevait 10 \$ comme incitatif à sa collaboration et son soutien.

Résultats

L'étude vise à confirmer le modèle du processus de la participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997). L'objectif de la recherche est d'examiner le lien entre la compréhension du rôle parental, le sentiment de compétence parentale et les invitations à participer de la part des enseignants, d'une part, et la participation parentale au suivi scolaire à domicile et à l'école, d'autre part. Les analyses sur la participation parentale à domicile et sur la participation à l'école ont été réalisées séparément.

Les moyennes et les écarts-types des variables à l'étude sont présentés au tableau 1. Les moyennes varient entre 1,86 et 5,07 ; les scores plus élevés sont reliés à la participation parentale à domicile et les scores plus faibles sont en lien avec les invitations à participer de la part des enseignants.

Tableau 1
Moyennes, écarts-types des variables à l'étude

Variables	Moyennes	Écarts-types
Participation parentale au suivi scolaire à domicile	5,07	1,14
Participation parentale au suivi scolaire à l'école	2,27	0,76
Sentiment de compétence: influence du parent comparée aux autres sources d'influence	4,68	0,74
Sentiment de compétence: impact des efforts du parent	4,97	0,72
Compréhension du rôle parental	4,85	0,74
Invitations à participer des enseignants	1,86	0,81

Relations entre les variables à l'étude

Des corrélations de Pearsons ont été calculées entre les variables à l'étude, incluant les caractéristiques individuelles et familiales utilisées dans les analyses à titre de variables contrôles. Notre attention portera uniquement sur les coefficients de corrélation significatifs et équivalents ou plus élevés que 0,20. Des relations négatives sont observées entre l'ordre scolaire de l'enfant et la participation parentale à domicile ($r = -0,45$; $p < 0,001$), la perception de l'impact des efforts du parent sur la réussite scolaire de l'enfant (sentiment de compétence) ($r = -0,20$; $p < 0,001$) et les invitations à participer de la part de l'enseignant ($r = -0,24$; $p < 0,001$). Plus l'enfant est avancé dans son cheminement scolaire au primaire, moins les parents participent à domicile, moins ils se sentent compétents pour intervenir afin d'aider l'enfant à réussir et moins ils perçoivent des invitations à participer de la part des enseignants.

La scolarité du répondant est positivement associée avec le sentiment de compétence relatif à l'influence du parent comparée aux autres sources d'influence ($r = 0,21$; $p < 0,001$). Donc, plus le parent est scolarisé, plus il se sent compétent comparé aux autres sources d'influence sur la réussite de l'enfant.

Les données indiquent aussi des associations positives entre la compréhension du rôle parental d'une part, et la participation parentale à l'école ($r = 0,36$; $p < 0,001$) et l'impact des efforts sur la réussite de l'enfant, d'autre part (sentiment

Tableau 2
Matrice des corrélations de Pearsons pour les variables à l'étude

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Sexe de l'enfant	1,000	-0,02	-0,09**	0,03	-0,10***	-0,05	0,03	0,09**	0,04	-0,00	0,02	0,03
2. Ordre scolaire de l'enfant		1,000	0,02	-0,09**	0,00	-0,03	-0,45***	-0,19***	0,00	-0,10***	-0,20***	-0,24***
3. Structure familiale			1,000	-0,07*	0,04	-0,02	-0,11***	0,02	0,02	-0,07**	-0,07**	0,06*
4. Scolarité du parent				1,000	-0,03	-0,19***	0,07**	0,07**	0,04	0,21***	0,03	-0,04
5. Nombre d'enfants dans la famille					1,000	0,14***	-0,07**	-0,06*	0,00	-0,02	-0,09**	-0,01
6. Travail à l'extérieur						1,000	-0,01	0,07**	0,07**	-0,02	0,02	0,04
7. Participation parentale au suivi scolaire à domicile							1,000	0,23***	0,14***	0,13***	0,39***	0,20***
8. Participation parentale à l'école								1,000	0,36***	-0,05	0,11***	0,42***
9. Compréhension du rôle parental									1,000	0,10***	0,24***	-0,01
10. Sentiment de compétence: influence du parent comparée aux autres sources d'influence										1,000	0,35***	-0,18***
11. Sentiment de compétence: impact des efforts du parent											1,000	-0,01
12. Invitations de l'enseignant												1,000

de compétence parentale) ($r=0,24$; $p<0,001$). Le parent pour qui la participation parentale relève de ses responsabilités parentales participera plus à l'école et se sentira davantage compétent pour aider son enfant à mieux réussir. La perception de l'influence du parent comparée aux autres sources d'influence (sentiment de compétence) est positivement corrélée à la perception de l'impact des efforts sur la réussite de l'enfant ($r=0,35$; $p<0,001$). La perception de l'impact des efforts du parent sur la réussite de l'enfant est positivement reliée à la participation

parentale à domicile ($r=0,39$; $p<0,001$) et à la perception de l'importance de son influence relativement aux autres sources d'influence ($r=0,35$; $p<0,001$). Plus le parent sent qu'il peut faire une différence, plus il participe à domicile et plus il perçoit que son influence est plus importante par rapport aux autres sources d'influence. En dernier lieu, la variable correspondant aux invitations à participer de la part des enseignants affiche des relations positives avec la participation parentale à domicile ($r=0,20$; $p<0,001$) et à l'école ($r=0,42$; $p<0,001$). Ainsi, lorsque le parent rapporte des invitations à participer de la part de l'enseignant, il s'engage plus dans le suivi scolaire à domicile et à l'école.

Participation parentale au suivi scolaire

Pour mieux identifier les variables prédictrices de la participation parentale, deux séries d'analyses de régression ont été réalisées séparément pour la participation parentale à domicile et pour la participation parentale à l'école. Dans un premier temps, les caractéristiques individuelles et familiales furent introduites à titre de variables contrôles. Puis, les autres variables ont été ajoutées selon une procédure séquentielle (*Stepwise*).

Participation parentale à domicile

Les résultats de la première équation montrent que les variables contrôles, en l'occurrence, la structure familiale ($B\hat{e}ta=-0,10$; $p<0,001$), le nombre d'enfants ($B\hat{e}ta=-0,06$; $p<0,05$) et l'ordre scolaire de l'enfant ($B\hat{e}ta=-0,45$; $p<0,001$), expliquent 22 % de la variance dans le niveau de participation parentale à domicile [$R^2=0,22$; $F(6, 1218)=57,61$; $p<0,001$] (tableau 3). Une deuxième équation indique que la perception de l'impact des efforts du parent (sentiment de compétence) ($B\hat{e}ta=0,31$; $p<0,001$) explique un pourcentage additionnel de la variance égal à 9 % [$R^2 \text{ changé}=0,09$; $F(7, 1217)=78,39$; $p<0,001$]. Une troisième équation ajoute 1 % à l'explication de la variance ($B\hat{e}ta=0,12$; $p<0,001$) par le truchement de l'introduction de la perception des invitations à participer des enseignants [changement de $R^2=0,01$; $F(8, 1216)=573,231$; $p<0,001$]. Pour l'ensemble du modèle, le pourcentage de la variance expliquée est égal à 32 %.

Tableau 3
Analyses de régression sur la participation parentale au suivi scolaire à domicile

Étape	Variable	Bêta	R ² cumulatif	Changement de R ²	F
1	– Structure familiale – Nombre d'enfants – Année scolaire de l'enfant	-0,10*** -0,06* -0,45***	0,22		57,61***
2	– Sentiment de compétence: impact des efforts du parent	0,31***	0,31	0,09	78,39***
3	Invitations à participer des enseignants	0,12***	0,32	0,01	73,23***

Relation prédictive de la participation parentale à l'école

Une première équation de régression, qui explique 5 % de la variance, révèle que cinq variables contrôles ont des contributions spécifiques à la prédiction de la participation parentale à l'école de la façon suivante: ordre scolaire de l'enfant (Bêta=-0,18; $p < 0,001$); sexe de l'enfant (Bêta=-0,07; $p < 0,05$), travail à l'extérieur du répondant (Bêta=-0,09; $p < 0,05$), scolarité du répondant (Bêta=0,07; $p < 0,05$) et nombre d'enfants dans la famille [Bêta=-0,07; $p < 0,05$; $R^2=0,05$; $F(6, 1220)=12,40$; $p < 0,001$] (tableau 4).

Tableau 4
Analyses de régression sur la participation parentale à l'école

Étape	Variable	Bêta	R ² cumulatif	Changement de R ²	F
1	– Scolarité du répondant – Travail à l'extérieur – Nombre d'enfants – Sexe de l'enfant – Année scolaire de l'enfant	0,07* 0,09* -0,07* 0,09* -0,18***	0,05		12,40***
2	Invitations à participer des enseignants	0,40***	0,20	0,15	45,16***
3	Compréhension du rôle parental	0,29***	0,28	0,08	60,91***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Pour sa part, la deuxième équation explique 15 % de plus de la variance en intégrant les invitations à participer des enseignants [(Bêta=0,40; $p<0,001$) changement de $R^2=0,15$; $F(7,1219)=45,16$; $p<0,001$]. Une troisième équation rend compte d'un 8 % additionnel de la variance avec une contribution spécifique de la compréhension du rôle parental [Bêta=0,29; $p<0,001$; changement de $R^2=0,08$; $F(8,1218)=60,91$; $p<0,001$].

Discussion

La présente étude avait pour but de valider le premier niveau du modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1995, 1997) sur le processus de participation parentale. Il importe de mentionner quelques limites associées à cette étude. Premièrement, les données reposent sur la perception des parents uniquement et ne prennent donc pas en compte celles des enfants et des adolescents. Ensuite, une faiblesse réside dans les indices de fiabilité des instruments de mesures qui varient entre 0,68 et 0,76. Des recherches ultérieures devront poursuivre le travail dans ce sens. Certaines corrélations entre les variables, bien que significatives, demeurent relativement faibles. Dans le cadre de la discussion qui suit, nous tenterons donc de nuancer nos propos et de mettre en évidence les relations significatives les plus importantes.

Nous avons donc tenté de répondre à la question suivante: qu'est-ce qui motive les parents à participer au suivi scolaire de leur jeune? Notre étude a permis de dégager le profil des parents qui participent au suivi scolaire à domicile et le profil de ceux qui participent à l'école. Elle a également contribué à identifier certaines variables psychologiques susceptibles d'être reliées à la motivation des parents à participer. Dans l'ensemble, les résultats obtenus ne confirment que partiellement le modèle conceptuel proposé, tout au moins, quand il s'agit de parents d'élèves du primaire.

Participation parentale à domicile

Lorsque les variables contrôles sont examinées, nos résultats montrent que les parents d'élèves plus âgés et provenant de familles non traditionnelles et nombreuses ont tendance à moins participer au suivi scolaire à domicile. Ces résultats sont conformes à ceux obtenus par d'autres chercheurs (Dauber et Epstein, 1993; Deslandes *et al.*, 2000; Grolnick et Slowiaczek, 1994). On peut penser par exemple, que les familles monoparentales et nombreuses ont moins de temps et d'énergie à investir dans le suivi scolaire de leur jeune. En même temps, le besoin d'autonomie manifesté par l'enfant à mesure qu'il chemine dans sa scolarisation peut

amener graduellement les parents à jouer un rôle plutôt périphérique à domicile. Parmi les variables psychologiques étudiées, c'est le sentiment de compétence du parent sous l'angle de l'impact des efforts consentis qui prédomine. Manifestement, quelles que soient la structure et la taille de la famille et le niveau scolaire de l'enfant, les parents sont motivés à participer s'ils croient que leurs interventions feront une différence relativement à la réussite et aux apprentissages de l'enfant. Les parents doivent sentir que cela va donner quelque chose au bout de la ligne et qu'ils verront des résultats concrets découlant du travail avec leur enfant. Ils doivent également croire qu'ils ont les connaissances et les habiletés nécessaires pour intervenir adéquatement. Ces résultats vont dans le même sens que ceux obtenus dans des travaux antérieurs (Hoover-Dempsey *et al.*, 1992). En dernier lieu et à un degré beaucoup moindre entrent également en jeu pour prédire la participation parentale à domicile, les invitations à participer de la part des enseignants. Il semble donc que lorsque les enseignants offrent des suggestions précises sur une base personnelle, le parent réagit en lisant davantage avec son enfant, en l'aidant à faire ses devoirs, en pratiquant l'orthographe, les mathématiques ou en l'aidant à étudier avant des examens. Autrement dit, lorsque le parent croit que son aide est désirée et qu'il reçoit des invitations à participer individualisées, il aura tendance à s'engager davantage auprès de son enfant à la maison.

Participation parentale à l'école

Bien que plus nombreuses à prédire, la participation parentale à l'école, les caractéristiques individuelles et familiales sont néanmoins beaucoup moins importantes que dans la prédiction de la participation parentale à domicile. Lorsque l'enfant est de sexe masculin, qu'il est moins avancé dans son cheminement scolaire, que la famille est moins nombreuse, que la scolarité du répondant est élevée et que le parent ne travaille pas à l'extérieur, plus le parent échange des notes avec l'enseignant, communique avec lui/elle s'il a des questions, a un entretien avec l'enseignant, visite la classe de son enfant ou encore donne un coup de main en faisant du bénévolat. Ces résultats rejoignent ceux de Dauber et Epstein (1993) selon que les mères travaillant à l'extérieur participent moins à l'école et que les mères communiquent davantage avec l'enseignant lorsque l'enfant est de sexe masculin (Deslandes, 2003). De tels résultats ne sont guère étonnants, compte tenu du fait que le parent qui travaille à l'extérieur a habituellement moins de temps disponible. De plus, les garçons ont plus souvent de difficultés scolaires ou comportementales et les parents et les enseignants entrent davantage en contact en situation de difficultés (Deslandes et Bertrand, 2001). Les résultats divergent toutefois des études affirmant que la taille de la famille n'a aucun lien avec le niveau de participation à l'école (Dauber et Epstein, 1993). Le fait que les parents plus scolarisés participent davantage à l'école pourrait s'expliquer par le fait qu'ils s'y sentent plus à l'aise et, par conséquent, qu'ils soient davantage portés à s'y rendre.

Pour ce qui est des variables psychologiques, les invitations à participer de la part des enseignants détiennent le plus grand pouvoir prédicteur de la participation parentale à l'école. Si le parent reçoit une invitation personnelle pour visiter la classe de son enfant, donner un coup de main, rencontrer l'enseignant pour échanger à propos de son enfant, aider son enfant à lire, à faire ses devoirs, etc., il est alors plus susceptible d'y répondre positivement. De même, le parent qui est invité, par exemple, à lire avec son enfant, à l'aider à faire ses devoirs, à pratiquer l'orthographe ou les mathématiques à la maison, aura davantage tendance à participer non seulement à domicile mais également à l'école. Comme autre variable prédictrice de la participation à l'école, figure la compréhension du rôle parental. Le parent qui croit que participer à l'école fait partie de son rôle comme parent est davantage susceptible de participer. À l'opposé, le parent qui croit que la responsabilité de la scolarisation de l'enfant revient entièrement à l'école et aux enseignants aura moins tendance à participer.

En résumé, quelles que soient les caractéristiques individuelles de l'élève et les caractéristiques familiales, lorsqu'il s'agit de la participation parentale à domicile, il importe de considérer principalement le sentiment de compétence du parent en lien avec l'impact des efforts fournis pour favoriser la réussite scolaire de son enfant. Pour ce qui est de la participation parentale à l'école, il est impérieux de porter attention aux invitations à participer de la part des enseignants suivi de la compréhension du rôle parental.

Différents facteurs pourraient expliquer, tout au moins partiellement, le degré de divergence dans nos résultats comparativement à ceux des études antérieures. Notre étude se distingue de celle de Reed et ses collaborateurs (2000) dans le sens qu'elle a utilisé des caractéristiques individuelles de l'élève et des caractéristiques familiales comme variables contrôles. Aussi, la participation parentale a été examinée à la fois sous l'angle de la participation à domicile et de la participation à l'école. De plus, notre échantillon était de taille beaucoup plus grande que le leur : 1 227 parents québécois comparé à 250 parents américains. En ce qui a trait à la recherche de Sheldon (2002), les raisons sont plus complexes puisqu'il n'a pas inclus, parmi ses variables à l'étude, les invitations à participer de la part des enseignants. Notons que dans son étude, le sentiment de compétence parentale n'était significatif ni dans le modèle de la participation à domicile ni dans celui de la participation à l'école. Il va de soi que des arguments d'ordre culturel pourraient s'ajouter aux explications. Des études ultérieures devront continuer la vérification du modèle. Il serait intéressant de vérifier dans quelle mesure les deux modèles obtenus dans le cadre de la présente étude varient en fonction des trois cycles d'enseignement du primaire. Examiner les deux modèles en fonction des nouvelles familles pourrait s'avérer une autre démarche fort intéressante.

Conclusion

Cette étude a mis en évidence l'importance de considérer la participation parentale à domicile et la participation parentale à l'école séparément, compte tenu des sources de motivation de la part des parents qui apparaissent différentes. Si l'objectif consiste à influencer directement les résultats scolaires et les apprentissages de l'enfant, l'école et les enseignants doivent alors intervenir sur le sentiment de compétence parentale. Tout spécialement dans un contexte de réforme curriculaire, il apparaît crucial de mieux outiller les parents afin qu'ils soient en mesure de travailler avec leur enfant d'une façon efficace, afin qu'ils perçoivent les résultats positifs de leurs interventions. Deux principes sous-tendent la réforme actuelle, axée sur le socioconstructivisme : l'élève y est considéré comme principal instigateur de ses apprentissages et l'enseignant comme guide, comme médiateur dans les apprentissages de l'élève. Or, ces façons de faire et d'apprendre sont différentes de celles que la plupart des parents ont connues (Deslandes et Lafortune, 2000). Les parents sont alors davantage susceptibles de réagir négativement à ces pratiques non traditionnelles s'ils n'en comprennent pas les enjeux relativement aux apprentissages de leur enfant. Outiller ne veut pas dire uniquement donner de l'information. Il faut penser à des activités qui permettront aux parents d'échanger avec les enseignants et avec d'autres parents et de vivre des expériences positives. Une autre manière d'aider les parents à accroître leur sentiment de compétence serait d'acheminer régulièrement à la maison des exemples de stratégies spécifiques qui portent fruit dans des situations bien précises.

Les invitations à participer de la part des enseignants semblent la clef d'une plus grande participation parentale à l'école. Telles que formulées dans l'étude, ces invitations se veulent spécifiques et personnalisées. Encore faut-il que le parent se sente interpellé et qu'il soit convaincu que sa participation relève de ses responsabilités parentales ! Des invitations bien élaborées et signifiantes et des occasions de rencontres pour favoriser une compréhension du rôle parental positive et pour accroître le sentiment de compétence parentale paraissent des avenues prometteuses.

NOTES

- 1 Cette étude a été réalisée grâce à une subvention de recherche du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC, ancien FCAR) accordée au premier auteur.
- 2 Toutes les analyses factorielles ont été effectuées à partir du plus large échantillon, soit les participants à la deuxième étude.

Abstract – This study examines the first level of Hoover-Dempsey and Sandler's model of parental involvement processes. The authors postulate that parents' decisions to become involved in their child's school activities is based on their understanding of their role as parent, on their feelings of competence and on teachers' invitations to participate. The study sample included 1 227 parents of children in seven primary schools in Quebec. Analysis of the results led the authors to identify two models. Whatever individual or familial characteristics were noted, it was found that the parents' feeling of competence regarding the impact of their efforts on school results and child's learning was the best predictor of parental involvement at home.

Resumen – Este estudio tiene como objetivo comprobar el primer nivel del modelo de Hoover-Dempsey y Sandler sobre el proceso de participación parental. Los autores postulan que los padres deciden participar al seguimiento escolar del niño según la comprensión que tienen de su papel parental, de su sentimiento de competencia y de las invitaciones que reciben de los maestros para participar. La muestra está compuesta por 1 227 padres de alumnos de siete escuelas primarias de Quebec. Los análisis permitieron identificar dos modelos. Cualesquiera que sean las características individuales y familiares, el sentimiento de competencia parental ligado al impacto de los esfuerzos del padre sobre los resultados escolares y los aprendizajes del niño constituyen el mejor índice de predicción de la participación parental a domicilio.

Zusammenfassung – Diese Untersuchung hat sich zum Ziel gesetzt, die erste Phase des Modells von Hoover-Dempsey und Sandler über den Verlauf der Elternmitarbeit zu verifizieren. Die Autoren vermuten, dass sich die Eltern je nach ihrem Verständnis ihrer Rolle, ihrer Kompetenzeinschätzung sowie der Art der Einladung von Seiten der Lehrer zur Mitarbeit entschließen. Die Testgruppe bestand aus 1 227 Eltern, die sich auf sieben verschiedene Québecker Grundschulen verteilten. Aus der Analyse lassen sich zwei Modellvarianten herausfiltern: Unabhängig von individuellen und familiären Belangen erweist sich die elterliche Kompetenzeinschätzung als die beste Vorgabe für die Mitarbeit bei den Hausaufgaben; diese Kompetenzeinschätzung wird jedoch ihrerseits vom Grad der Bemühung von Seiten der Eltern sowie vom Lernverhalten des Kindes determiniert.

RÉFÉRENCES

- Baker, D.P. et Stevenson, D.L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59, 156-166.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy in changing societies*. New York, NY: Freeman.
- Biddle, B.J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology*, 12, 67-92.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.

- Catsambis, S. (1998). *Expanding knowledge of parental involvement in secondary education – Effects on high school academic success* (CRESPAR Tech. Rep. N° 27). Baltimore, MD: Johns Hopkins University. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report27.pdf>>.
- Chavkin, N.F. et Williams, D.L. (1993). Minority parents and the elementary school: Attitudes and practices. In N.F. Chavkin (dir.), *Families and schools in a pluralistic society* (p. 73-84). Albany, NY: State University of New York Press.
- Christenson, S.L. et Sheridan, S.M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: The Guilford Press.
- Connors, L.J. et Epstein, J.L. (1994). *Taking stock: The views of teachers, parents, and students on school, family, and community partnerships in high schools* (Rapport n° 25). Baltimore, MD, Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Conseil de la famille et de l'enfance (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*. Québec: Conseil de la famille et de l'enfance du Québec.
- Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Child Development*, 113(3), 487-496.
- Dauber, S.L. et Epstein, J.L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N.F. Chavkin (dir.), *Families and schools in a pluralistic society* (p. 53-71). Albany, NY: State University of New York Press.
- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles: Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Deslandes, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: Complémentarité de trois cadres conceptuels. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 3(1/2), 30-47.
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. In M. Hamel, L. Blanchet et C. Martin (dir.), *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (p. 251-286). Québec: Les Publications du Québec.
- Deslandes, R. (2002). *Sentiment de compétence parentale et participation parentale dans les travaux scolaires*. Communication présentée dans le cadre du Symposium UQTR-ULB-UCO sur «La notion de compétence en éducation: Fonctions et enjeux», Université Catholique de l'Ouest, Angers, 25-28 juin.
- Deslandes, R. (2003). La participation parentale au suivi scolaire: que disent les parents? *Revue Éducation Canada*, 43(1), 8-10.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté: pour une inclusion réussie. In N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 326-346). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève: une intervention plus cohérente et des services mieux harmonisés*. Rapport de recension des écrits, CQRS-MEQ action concertée. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.ulaval.ca/cpires/>>.
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2003). *Entrée à l'éducation préscolaire et l'adaptation socioscolaire de l'enfant*. Rapport. Québec: Fédération des syndicats de l'enseignement.
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socio-scolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et francophonie*, XXXII(1), 172-200.
- Deslandes, R. et Lafortune, L. (2000). Le triangle élève-école-famille dans le cadre du renouvellement des programmes d'études à l'école. In R. Pallascio et N. Beaudry (dir.), *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement?* (p. 55-68). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Deslandes, R. et Morin, L. (2002). *Rôle des parents dans les apprentissages des enfants: attentes des parents et attentes des enseignants*. Communication présentée lors de la 6^e Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, 3-7 juillet. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.inr.fr/biennale>>.
- Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (2000) Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32, 4-10.
- Dornbusch, S.M. et Ritter, P.L. (1992). Home-School processes in diverse ethnic groups, social classes, and family structures. In S.L. Christenson et J.C. Conoley (dir.), *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence* (p. 111-124). Maryland, MD: The National Association of School Psychologists.
- Eccles, J.S. et Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth et J. Dunn (dir.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (p. 3-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Epstein, J.L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J.L. (2001). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J.L. et Dauber, S.L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 289-303.
- Epstein, J.L., Salinas, K.C. et Horsey, C.S. (1994). *Reliabilities and summaries of scales: School and family partnership surveys of teachers and parents in the elementary middle grades*. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning, Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, Johns Hopkins University.
- Gouvernement du Québec (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu favorisé. Stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O. et Apostoleris, N.H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Grolnick, W.S., Gurland, S.T., DeCoursey, W. et Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38(1), 143-155.
- Grolnick, W.S. et Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Henderson, A.T. et Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. et Brissie, J.S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. et Brissie, J.S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287-294.
- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J.M. et Jones, K.P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K.V. et Jones, K.P. (1997). *Parental role construction and parental involvement in children's education*. Communication présentée au AERA annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, avril.
- Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 95, 310-331.

- Hoover-Dempsey, K.V. et Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Ho Sui-Chu, E. et Willms, J.D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Jordan, C., Orozco, E. et Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family and community connections*. Austin, TX: National Center for Family and Community, Schools Southwest Educational Development Laboratory.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Reed, R.P., Jones, K.P., Walker, J.M. et Hoover-Dempsey, K.V. (2000). *Parents' motivations for involvement in children's education: Testing a theoretical model*. Communication présentée au symposium «Parental involvement: The perspectives of multiple stakeholders», de l'American Educational Research Association (AERA), New Orleans, LA, avril.
- Scott-Jones, D. (1987). Mother-as-teacher in the families of high-and low-achieving Black first graders. *Journal of Negro Education*, 56, 21-34.
- Sheldon, S.B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.
- Simon B.S. (2000). *Predictors of high school and family partnerships and the influence of partnerships on student success*. Thèse de doctorat, Johns Hopkins University, Baltimore, MD.
- Walker, J.M., Hoover-Dempsey, K.V., Reed, R.P. et Jones, K.P. (2000). «*Can you help me with my homework?*» *Elementary school children's invitations and perspectives on parental involvement*. Communication présentée au symposium «Parental involvement: The perspectives of multiple stakeholders», de l'American Educational Research Association (AERA), New Orleans, LA, avril.